

Direção: ANDRÉIA CUSTÓDIO
Capa e diagramação: TELMA CUSTÓDIO
Revisão: KARINA MOTA
Imagem da capa: 123RF.COM

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

051A

Oliveira, Luciano Amaral

Aula de inglês : do planejamento à avaliação / Luciano Amaral Oliveira. - 1. ed. - São Paulo : Parábola Editorial, 2015.
23 cm. (Aula de...; 2)

Inclui bibliografia e índice
ISBN 978-85-7934-106-9

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua e línguas. 3. Língua e línguas - Estudo e ensino. I. Título. II. Série.

15-24065

CDD: 372.6521

CDU: 373.3.016=111

Direitos reservados à

PARÁBOLA EDITORIAL

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262 | 5061-8075 | fax: [11] 2589-9263

home page: www.parabolaeditorial.com.br

e-mail: parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-7934-106-9

© do texto: Luciano Amaral Oliveira, 2015

© da edição: Parábola Editorial, São Paulo, agosto de 2015

Para

Ivone

Edvaldo (em memória)

Dinho

Luciana

O ensino da compreensão oral

Compreensão oral: “Processo de receber, atentar para e atribuir sentido a estímulos orais” (Scarcella; Oxford, 1992: 138). Ou seja, a compreensão oral não se limita à percepção dos sons, obviamente fundamental: ela também está vinculada à atribuição de sentidos aos sons percebidos, tarefa nada fácil para os aprendizes de línguas estrangeiras.

Segundo Scarcella e Oxford (1992: 139), “muitos peritos em ensino de línguas estrangeiras tradicionalmente consideravam a compreensão oral como a criada, a serva, a prima pobre das outras três principais habilidades linguísticas: a leitura, a fala e a escrita”. Não surpreendentemente, a compreensão oral costumava ser vista como uma mera ferramenta para o desenvolvimento das outras três habilidades, sendo, assim, negligenciada ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, de acordo com Michael Rost (1994). Nobuko Osada (2004) reforça essa visão ao lembrar que foi a abordagem comunicativa o método que deu foco sistemático ao desenvolvimento da compreensão oral, ressaltando que o método audiolingual partia da ideia equivocada de que bastava expor o aprendiz ao inglês falado para que ele desenvolvesse sua habilidade de compreensão oral.

Hoje os professores sabem da importância da compreensão oral para o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos. Além disso, sabem que, das quatro habilidades linguísticas, a compreensão oral é seguramente a que apresenta mais dificuldades para a maioria dos aprendizes brasileiros de inglês. E isso se deve, principalmente, mas não apenas, a uma razão específica: embora haja alguns aprendizes que se expõem ao inglês falado ao ouvirem músicas e assistirem a filmes e séries de tv, a maioria deles ouve palavras, frases e textos falados em português quase o tempo todo e só fica exposta ao inglês falado nas aulas, que costumam ocorrer duas vezes por semana durante 100 minutos cada vez, sendo que apenas parte desse tempo é feita de inglês falado. Ora, quanto menos nós nos expomos ao inglês falado, mais lentamente desenvolvemos nossa habilidade de compreensão oral. Simples assim.

Obviamente, outros fatores desempenham papéis fundamentais no processo de desenvolvimento da compreensão oral dos aprendizes de inglês, como, por exemplo, o vocabulário, os elementos fonológicos e as estruturas sintáticas que eles dominam ou não dominam; os assuntos com os quais estão ou não familiarizados, ou seja, os esquemas mentais que possuem ou não possuem; dificuldades físicas de audição; qualidade do equipamento de som usado nas aulas; determinadas características do inglês falado, como as pausas o sândi (que diz respeito às alterações fonológicas que as palavras sofrem ao serem justapostas); e a maneira como o professor planeja conduzir as aulas voltadas para o desenvolvimento da compreensão oral de seus alunos.

Diante da importância que o desenvolvimento da compreensão oral dos aprendizes tem para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e diante das dificuldades por eles encontradas de engendrar esse processo, o professor precisa dedicar algum tempo ao planejamento das atividades que visam ao desenvolvimento dessa habilidade. Por isso, abordarei, a seguir, o papel que as atividades de pré-compreensão oral desempenham nas aulas de inglês. Depois, atarei as micro-habilidades de compreensão oral e dos recursos disponíveis do professor para a realização das atividades de compreensão oral.

3.1 O papel das atividades de pré-compreensão oral

4 de abril de 2014. Quinta-feira. Uma de muitas audiências estava ocorrendo em uma sala do Senado do Tio Sam. Nessa audiência específica, dentre outras pessoas, estava o Subsecretário do Tesouro, David Cohen, aguardando para ser interrogado sobre questões relacionadas ao... Tesouro. “Hum...”, você deve estar-se perguntando, “... isso não é óbvio?”. Vejamos se isso é óbvio mesmo: adentra o recinto o Senador Dan Coats. Cumprimenta todos os presentes, senta-se e começa a fazer um discurso inicial elogiando a brevidade com que seu departamento respondeu a uma carta do escritório de contabilidade de militar sobre assuntos relacionados aos veteranos de guerra. Peral! Como assim?! Veteranos de guerra?! O que assuntos relacionados aos veteranos de guerra têm a ver com o Tesouro norte-americano? Nada, né? Por essa razão, o que o senador estava dizendo não era nada óbvio para as pessoas ali presentes. Em outras palavras, elas não estavam conseguindo produzir sentidos que formassem um todo lógico a partir da fala dele.

O problema é que Coats achava que estava na sala em que ocorreria a audiência do Subcomitê de Agências Relacionadas à Construção Militar e a Assuntos dos Veteranos. Dá para imaginar a expressão de “não tenho a menor ideia do que essa criatura está falando” estampada na cara das pessoas ali presentes, aguardando por uma discussão relacionada ao Tesouro e, por isso, fazendo um esforço hercúleo para tentar produzir algum sentido lógico a partir das palavras do senador. Felizmente o esforço desnecessário foi interrompido por um funcionário que passou um bilhete para Coats, que o leu silenciosamente e, em seguida, comunicou a todos: “I just got a note saying I’m at the wrong hearing”. Pois é. A criatura estava na audiência errada! Essa informação aliviou a tensão do angustiado e perdido senador Mark Udall, que presidia a audiência e que disse: “Oh, that would explain why I didn’t know anything about this letter”. É claro que as pessoas ali presentes não conseguiram segurar o riso. E Coats brincou colocando a culpa nos russos: “I think the Russians have been messing with my schedule”¹.

¹ Se quiser ler mais a respeito desse caso curioso, acesse o seguinte link: <http://www.washingtonpost.com/blogs/in-the-loop/wp/2014/04/03/coats-im-at-the-wrong-hearing/>; acesso: 17 jun. 2015.

Esse episódio nos mostra uma coisa importante: a compreensão que os usuários da língua têm de um texto falado depende dos seus **conhecimentos prévios**. Nesse caso específico, as pessoas presentes à audiência possuíam conhecimentos linguísticos relativos ao inglês, sua primeira língua. O problema se deveu à confusão de contextos que foi instaurada: Coats produziu um texto oral com base em determinado contexto; as outras pessoas tentaram interpretar o texto de Coats com base em um contexto totalmente diferente. **E certo contexto implica a mobilização de conhecimentos diferentes dos conhecimentos que um contexto diferente faz os ouvintes mobilizarem.** Enfim, foi a confusão de contextos que falou mais alto ali.

Situação semelhante pode se instaurar na sala de aula se o professor e seus alunos não operarem com base em um mesmo contexto, se eles não compartilharem determinados conhecimentos enciclopédicos, se não ativarem os esquemas mentais apropriados. Isso significa que eles precisam de um mínimo de preparação para interpretar os textos que ouvirão em sala de aula.

Não por acaso, Scarcella e Oxford (1992: 140) criticam duramente Stephen Krashen por exortar os professores de línguas estrangeiras a fornecerem aos alunos grandes quantidades de *input* compreensível em lhes oferecer nenhuma instrução especial sobre como lidar com esse *input*. Esse conceito, compartilhado por outras autoridades, parece ser o de que a compreensão oral simplesmente cuida de si mesma em qualquer ajuda do ensino e que osmose é tudo de que se precisa". William Brown faz eco a essa crítica questionando se os professores estão mesmo ajudando os alunos a desenvolverem sua compreensão oral apenas testando a habilidade de compreensão oral deles:

Por muitos anos, sugeriu-se que os alunos aprenderiam a entender a forma falada da língua simplesmente sendo expostos a ela. Muitos cursos que alegam 'ensinar' compreensão oral de fato consistem em exercícios que expõem os alunos a um trecho de material falado em uma fita e depois fazem 'perguntas de compreensão' para tentar descobrir se o aluno entendeu ou não a língua do texto. Isso parece mais um exemplo de 'teste' do que de 'ensino'. Os alunos não estão recebendo nenhuma ajuda na aprendizagem de como processar essa língua estranha — a eles está simplesmente sendo dada uma oportunidade de descobrir por si mesmos como lidar com ela (Brown, 1990: 8).

Trocando em miúdos: a intervenção do professor é essencial para o desenvolvimento da capacidade que os alunos têm de compreender o inglês falado. Por isso, eles precisam ser preparados para realizar as atividades de compreensão oral. Se não houver uma preparação, eles provavelmente encontrarão dificuldades para realizá-las e, pior, sentirão um baque na sua autoestima, o que pode se tornar uma barreira psicológica para o aprendizado.

Tal preparação não é algo que deve ocorrer apenas na sala de aula. Como nos lembra Gareth Rees (2104), na vida real, é incomum as pessoas realizarem a tarefa de compreenderem a fala de alguém sem terem a menor ideia do que elas vão ouvir:

Quando ouvem um programa de rádio, as pessoas provavelmente sabem que tópico está sendo discutido. Quando ouvem uma entrevista com uma pessoa famosa, elas provavelmente já sabem alguma coisa sobre essa pessoa. Um garçom conhece o cardápio a partir do qual o cliente está fazendo seu pedido.

[..]

Por isso, apenas pedir aos alunos que ouçam algo e respondam a algumas perguntas é um tanto injusto e torna o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral mais difícil.

A preparação é feita pelo professor por meio de atividades realizadas imediatamente antes das atividades de compreensão oral. Refiro-me às **ATIVIDADES DE PRÉ-COMPREENSÃO ORAL**, que possuem alguns objetivos bem claros. Vejamos alguns deles.

O primeiro objetivo é o **ESTABELECIMENTO DO CONTEXTO**: o professor precisa situar seus alunos quanto às personagens ou pessoas que participam da fala que ouvirão, onde elas estão, quando a fala ocorre. Muitas vezes, as atividades propostas em livros didáticos trazem informações para o estabelecimento do contexto. Nesse caso, ele precisa se assegurar de que seus alunos leram as informações necessárias antes de reproduzirem o cd ou o áudio online. Se não houver tais informações, ele precisará fornecê-las. Na vida real, quando alguém conversa conosco sem que o contexto esteja estabelecido, costumamos dizer: "Peraí, meu fio. Me situe." ou "Como assim? Cê tá falando de que mesmo?". Portanto, na sala de aula, o contexto também é um elemento fundamental para a realização das atividades de



compreensão oral e deve ser estabelecido para que os alunos tenham condições de realizá-las com sucesso.

O segundo objetivo das atividades de pré-compreensão oral é a **MOTIVAÇÃO** dos alunos. Elas os motivam a realizarem a atividade de compreensão oral planejada quando ela tratar de um tema que pode, a princípio, não ser interessante para eles devido ao seu perfil. Por exemplo, uma atividade que traz um diálogo entre dois adultos sobre oportunidades de emprego pode ser considerado chato por adolescentes, em cuja realidade a questão do emprego ainda não é relevante. Mas sempre possível provocá-los a falar sobre o que querem e sobre o que não querem ser quando crescerem, sobre o que eles pensam acerca de determinadas profissões etc. Analogamente, um diálogo sobre esportes radicais pode não suscitar o menor interesse numa turma de adultos de certa idade. Novamente, pode-se mexer com a imaginação dessas pessoas, provocando-as a se imaginarem praticando algum esporte radical analisando as vantagens e desvantagens de praticá-lo.

O terceiro objetivo é a **ATIVACÃO OU CONSTRUÇÃO DOS ESQUEMAS MENTAIS** dos alunos. Conforme vimos no capítulo anterior, os esquemas mentais são essenciais para o processamento descendente, no caso dos esquemas vinculados aos conhecimentos enciclopédicos, e para o processamento ascendente, no caso dos esquemas inculcados aos conhecimentos linguísticos. As atividades de pré-compreensão oral possibilitam ao professor avaliar se seus alunos possuem esquemas mentais necessários para realizarem a atividade de compreensão oral. Ao realizá-las, ele pode perceber que precisa ajudá-los a construir determinados esquemas mentais. Rees (2014) esclarece isso de maneira bem didática:

“You are going to listen to an ecological campaigner talk about the destruction of the rainforest.” Isso estabelece o contexto. Mas se você for diretamente para a atividade de compreensão oral, os alunos não terão tempo de transferir ou ativar seus conhecimentos (que podem ter sido construídos na primeira língua) na língua estrangeira. O que eles sabem sobre florestas tropicais? Onde elas ficam? O que elas são? Que problemas enfrentam? Por que são importantes? O que um ativista ambiental faz? Que organizações fazem campanhas voltadas para problemas ecológicos?

Em outras palavras, não basta que o professor estabeleça o contexto para que os alunos realizem a atividade: é necessário que ele os

ajude a ativar ou a construir os esquemas mentais necessários para que a produção de sentidos ocorra a partir do texto que ouvirão.

Joan Rubin (1994: 209) cita pesquisas de Michael Long (1990), de Barbara Schmidt-Rinehart (1992) e de Chung Chiang e Patricia Dunkel (1992) sobre o papel que os conhecimentos enciclopédicos desempenham na compreensão oral dos aprendizes de línguas estrangeiras e resume os resultados de maneira simples: “Em todos os três estudos, mostra-se que os conhecimentos enciclopédicos melhoram a compreensão oral”. Por isso, a ativação (ou a construção) dos esquemas é importante para a mobilização de conhecimentos e dos processos de decodificação da informação e deve ser planejada pelo professor. Steven Brown (2006: 3) explica por que isso deve ser feito:

Os alunos devem ouvir alguns sons (processamento ascendente), mantê-los em sua memória operacional por tempo suficiente (alguns segundos) para conectá-los uns aos outros e depois interpretar o que acabaram de ouvir antes de algo novo aparecer. Ao mesmo tempo, os ouvintes estão usando seus conhecimentos enciclopédicos (processamento descendente) para determinar o sentido com base nos conhecimentos prévios e nos esquemas mentais.

Nunca é demais enfatizar que as atividades de pré-compreensão oral devem ajudar os alunos a ativar seus esquemas mentais ou, até mesmo, a construir novos esquemas mentais. E isso vale tanto do ponto de vista dos conhecimentos enciclopédicos quanto do ponto de vista dos conhecimentos linguísticos. Nesse segundo caso, refiro-me especificamente a itens de vocabulário desconhecidos dos alunos, mas necessários para a realização das atividades de compreensão oral.

Há tipos diferentes de atividades de pré-compreensão oral, que geralmente costumam focar temas e/ou palavras e frases. O professor deve decidir que tipo de atividade é mais adequado, tendo sempre em mente a ideia de variar as atividades para não provocar tédio nos alunos.

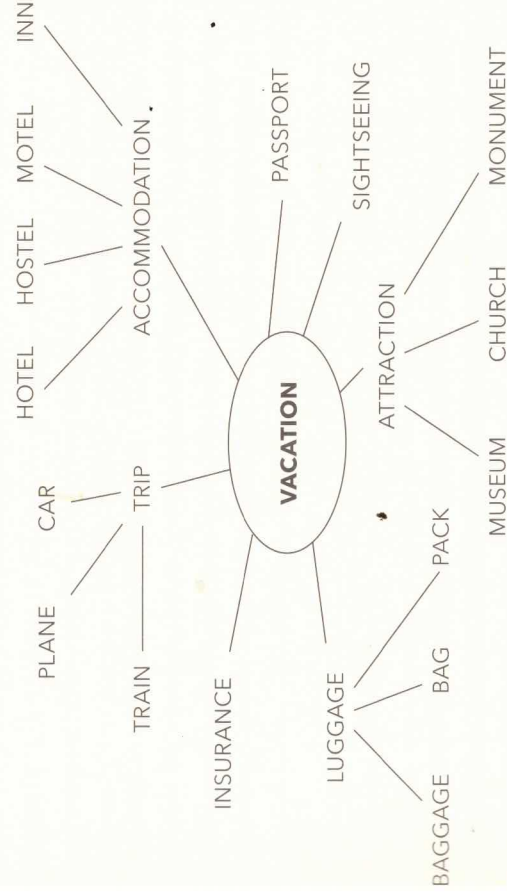
Uma questão importante a se considerar é a duração das atividades de pré-compreensão oral. Não existe uma duração definida. Embora, geralmente, tais atividades devam ser breves, o professor terá de levar em consideração alguns fatores para decidir quanto à sua duração: complexidade temática e frequência das palavras que constituem a atividade de compreensão oral; familiaridade dos alunos quanto ao tipo de atividade de compreensão oral; o perfil dos alunos. Obviamente, é

importante que ele ajude seus alunos a se prepararem para realizar as atividades de compreensão oral. Contudo, repito, as atividades de pré-compreensão oral devem ser breves, pois o objetivo principal é a realização das atividades de compreensão oral. Afinal, não faz sentido realizar uma atividade de pré-compreensão oral que seja mais longa do que a atividade de compreensão oral ou que dure o mesmo tempo que ela.

Um tipo comum de atividade de pré-compreensão oral é a tempestade de ideias, o *brainstorming*. Nela o professor informa aos alunos que realizarão uma atividade de compreensão oral sobre determinado tema e os encoraja a dizerem que palavras e tópicos esperam ouvir sobre aquele tema. Se achar necessário, o professor escreve no quadro o que os alunos vão dizendo e até acrescenta palavras e frases esclarecedoras para o sucesso dos alunos na realização da atividade.

Ao decidir escrever no quadro as palavras, frases e tópicos que seus alunos dizem, o professor pode lançar mão de uma ferramenta interessante: o mapa semântico. Ele coloca o tema, em forma de palavra-chave, numa posição central no quadro e puxa linhas a partir dele para ir registrando o que os alunos dizem. Vejamos um exemplo de um mapa semântico que pode ser criado a partir do tema *vacation*, com linhas que emergem a partir do centro e linhas secundárias que surgem a partir das outras palavras.

MAPA SEMÂNTICO



A breve exposição oral sobre o tema da fala ou do diálogo que os alunos ouvirão é outro tipo comum de atividade de pré-compreensão oral. Nela o professor comenta o que os alunos vão ouvir, destacando o tema e, se necessário, palavras e frases que ocorrerão e que ele considerará importante apresentar antes de os alunos ouvirem o texto.

Outra sugestão de atividade de pré-compreensão oral está diretamente relacionada à atividade de compreensão oral: o professor pede aos alunos que leiam o comando da atividade e prevejam as respostas às perguntas propostas pelo comando, justificando por que preveem tais respostas. Isso faz com que eles se concentrem nas informações relacionadas àquelas perguntas ao ouvirem o texto.

Você pode pensar em outras propostas de atividades além das que se encontram no livro didático. O importante é você compreender a ajuda que as atividades realizadas no estágio de pré-compreensão oral podem trazer na hora de seus alunos se prepararem para a realização das atividades de compreensão oral. Afinal, não basta ao professor solicitar-lhes que abram o livro didático em determinada página e leiam o comando de uma atividade para, em seguida, reproduzir o áudio ou o vídeo relativo àquela atividade. Isso não é pedagogicamente recomendável. O que é recomendável é a preparação dos alunos para as atividades.

Na próxima seção, tratarei das micro-habilidades de compreensão oral que os alunos precisam desenvolver.

3.2 Micro-habilidades de compreensão oral

A compreensão oral é, repito, das quatro habilidades linguísticas, a que apresenta mais dificuldades para o aprendiz brasileiro de inglês. Consequentemente, o professor precisa ajudar seus alunos a desenvolverem micro-habilidades de compreensão oral que os ajudem não apenas a realizar as atividades de compreensão oral na sala de aula, mas também a compreender o inglês falado em situações extraclasses. Essa ajuda é facilitada pelas atividades que geralmente os livros didáticos trazem ou que o próprio professor prepara. O mais importante é que o professor tenha consciência de qual micro-habilidade está sendo praticada quando leva uma atividade para a sala de aula.

Nesta seção, destaco micro-habilidades de compreensão oral e comento apenas de passagem algumas atividades. A razão disso é que



os professores de inglês já estão familiarizados com os tipos de atividades de compreensão oral oferecidas pelos livros didáticos. O que esses livros muitas vezes não fazem é explicitar a articulação entre as atividades propostas e as micro-habilidades que elas objetivam praticar. E, repito, o professor precisa estar consciente de qual micro-habilidade está sendo focada quando realiza qualquer atividade na sala de aula.

As micro-habilidades de compreensão oral são ações automáticas realizadas por um ouvinte as quais contribuem para que ele compreenda um texto e retenha informações em sua memória. Por exemplo, quando estamos no aeroporto aguardando para embarcar, costumamos prestar atenção aos anúncios dos voos, mas não ouvimos todos eles: nós só ouvimos na íntegra o anúncio específico do nosso voo. E como fazemos isso? Ao ouvirmos o sinal sonoro que indica que uma mensagem será transmitida pelo sistema de som do aeroporto, mobilizamos algumas palavras-chave e nos concentramos em ouvi-las. Se nosso voo é o AC420, tendo como origem Toronto com destino a Montreal, operado pela empresa Air Canada, temos quatro palavras-chave em que nos concentrar. Se reconhecermos as palavras-chave, prestamos atenção à repetição do anúncio. Já se ouvirmos o anúncio abaixo, não o ouviremos novamente pelo fato de não localizar nele as palavras-chave que havíamos selecionado:

Good afternoon, passengers. This is the pre-boarding announcement for flight 89B to Rome. We are now inviting those passengers with small children, and any passengers requiring special assistance, to begin boarding at this time. Please have your boarding pass and identification ready. Regular boarding will begin in approximately ten minutes time. Thank you?

Essa micro-habilidade é a **BUSCA POR INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS**. Ela leva o ouvinte a realizar o processo de decodificação ascendente, em que o ouvinte estabelece palavras-chave que vão direcionar sua atenção no momento de ouvir o texto. O professor precisa fornecer a seus alunos oportunidades de prática dessa micro-habilidade

Disponível em: <<http://www.englishclub.com/english-for-work/airline-announcements.htm>>; acesso: 17 jun. 2015.



por meio de atividades, sejam elas oferecidas pelo livro didático adotado, sejam criadas pelo professor, embora eu considere extremamente improvável que os livros didáticos publicados pelas grandes editoras estadunidenses e britânicas não forneçam atividades voltadas para a prática dessa micro-habilidade.

Um tipo comum de atividade que oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver a micro-habilidade de buscar informações específicas é aquele em que eles ouvem um texto, na forma de diálogo ou não, para preencherem quadros, mapas ou lacunas em um texto. A título de ilustração, vejamos uma atividade vislumbrada para alunos iniciantes com base no seguinte *script*:

- Jean! Hi! How are you?
- Katy! Hey! I'm fine. Long time no see, huh?
- Yeah! It's been a long time. After high school, I moved to New York, went to university, got married and now I'm back to San Francisco.
- Got married?
- Uh-huh. To Dale.
- Dale?! Really?
- Yeah. We married three years ago.
- Wow! And what are you doing for a living?
- I'm a doctor at San Francisco General Hospital and Dale's a teacher at Kennedy High. How about you?
- Well, I have a law office now and a husband.
- Really?
- Yeah. I married my accountant, Josh. He's Rachel's brother. Remember Rachel?
- Sure. She lived down the street where we lived. How's she?
- She's great. She opened a restaurant here in San Francisco, the Tropical Palace, and married Laura. She is also the chef of the restaurant.
- Laura? Is she the Laura who graduated a year before us?



- Yes. She teaches Philosophy at the University of California at San Francisco.
- Wow! We should get together one of these days. What do you think?
- That sounds great. Here's my card. Give me a call.
- I will. It was really nice to see you.
- Me too. Bye.
- Bye.

Cada aluno recebe uma cópia da atividade abaixo, na qual deve preencher o quadro com informações retiradas do diálogo acima, re-produzido a partir de um cd ou de outro recurso de áudio:

Jean and Katy are friends. They run into each other in a café in San Francisco. Listen to their conversation and fill in the chart with information about them, Dale, Rachel and Laura.

	MARITAL STATUS	OCCUPATION	PLACE OF WORK
JEAN			
KATY			
DALE			
RACHEL			
LAURA			

Outro tipo de atividade, muito comum também, é o **cloze**, em que uma palavra é apagada e substituída por uma lacuna. Por exemplo, você seleciona uma música relacionada com o conteúdo da aula e faz a substituição de palavras por lacunas. Neste caso, a micro-habilidade de compreensão oral praticada é o **RECONHECIMENTO DE PALAVRAS**. Infelizmente, não posso colocar um exemplo com uma música popular aqui por conta da complicada questão dos direitos autorais, mas imagino que você já tenha usado ou, pelo menos, visto uma atividade desse tipo.



O cloze pode ter três formatos diferentes, segundo Brown (1994). Um formato é aquele em que o método de apagamento segue uma razão fixa, ou seja, cada enésima palavra é apagada. Nesse método, não há uma lógica discursiva para o apagamento. Outro formato é aquele que segue um apagamento racional: as palavras a serem apagadas são selecionadas com base em algum critério discursivo. Por exemplo, os conectivos ou os pronomes são apagados. O terceiro formato de cloze é aquele em que há alternativas para cada lacuna. Para ilustrar esses três formatos de cloze, eis três exemplos que criei a partir do artigo Roving reporter recounts her travels in Turkey, de Kathy Barrows, publicado no San Leandro Journal em 29 de novembro de 1996:

FORMATO 1:

I have to admit that prior to a _____ to Turkey a few weeks ago, I had _____ to all my stereotypical images of that county _____ its people. I had expected to see passersby in the _____ fall to their knees on rugs when the _____ calls for prayer floated from the minarets. I _____ that my only contact with women would be _____ sight of dark eyes peering out from behind veiled _____. I had even planned to avoid any deep _____ corners of Istanbul's Grand Bazaar, where mustached men _____ be dealing drugs behind colorful Turkish carpets. But _____ I learned on this trip, as I do _____ all my wanderings, is how travel serves to _____ the myths that we have unconsciously etched into _____ psyches.

FORMATO 2:

I have to admit that _____ to a trip to Turkey a few weeks ago, I had succumbed _____ all my stereotypical images of that county and its people. I had expected to see passersby in the street fall to their knees _____ rugs when the mournful calls for prayer floated _____ the minarets. I figured that my only contact _____ women would be the sight of dark eyes peering out _____ behind veiled faces. I had even planned to avoid any deep dark corners _____ Istanbul's Grand Bazaar, where mustached men might be dealing drugs _____ colorful Turkish carpets.

But what I learned _____ this trip, as I do _____ all my wanderings, is how travel serves to dispel the myths that we have unconsciously etched _____ our psyches.

FORMATO 3:

I have to admit that _____ (1) to a trip to Turkey a few weeks ago, I had succumbed _____ (2) all my stereotypical images of that country and its people. I had expected to see passersby in the street fall to their knees _____ (3) rugs when the mournful calls for prayer floated _____ (4) the minarets. I figured that my only contact _____ (5) women would be the sight of dark eyes peering out _____ (6) behind veiled faces. I had even planned to avoid any deep dark corners _____ (7) Istanbul's Grand Bazaar, where mustached men might be dealing drugs _____ (8) colorful Turkish carpets.

But what I learned _____ (9) this trip, as I do _____ (10) all my wanderings, is how travel serves to dispel the myths that we have unconsciously etched _____ (11) our psyches.

- (1) before - prior - de (5) with - to - for (9) in - on - onto
(2) to - for - against (6) to - from - within (10) in - on - with
(3) in - on - from (7) in - on - of (11) in - onto - into
(4) to - from - above (8) behind - in front of - on

Reconhecer palavras é uma micro-habilidade essencial para a compreensão oral. Afinal, o ouvinte só consegue buscar informações específicas ou ideias principais e só consegue fazer inferências e resumos de um texto falado se reconhecer as palavras que compõem esse texto.

O reconhecimento de palavras depende fortemente do processo de decodificação ascendente e é uma micro-habilidade mais complexa do que parece, pois reconhecer palavras implica outras ações como, por exemplo, reconhecer suas pronúncias, seus significados e as funções sintáticas que desempenham no texto ouvido. Rost explica a complexidade dessa micro-habilidade assim:

O reconhecimento de palavras consiste de três processos praticamente simultâneos: encontrar um candidato adequado (ou seja, uma palavra provável), estimar o sentido da palavra (que é aquele que a maioria das pessoas pensa ser o significado da palavra) e encontrar a referência correta para ela no contexto de linguagem que não ouvimos (Rost, 1994: 24).

Há fatores, portanto, que contribuem para os aprendizes terem dificuldade para reconhecer palavras. Vejamos três deles.

O fator mais óbvio é o nível de proficiência dos aprendizes. Quanto menos conhecem palavras e estruturas sintáticas, menos serão capazes de reconhecer palavras ao ouvirem um texto. Inversamente, quanto maior o vocabulário e o conhecimento gramatical dos aprendizes, mais facilmente eles poderão reconhecer palavras de textos falados.

Outro fator complicador é o sotaque do falante. Se estão acostumados com inglês estadunidense, os aprendizes estranham o inglês britânico, e vice-versa. Aqueles que estão acostumados com o inglês de nova-iorquinos e de angelinos estranham o inglês texano. E não vou nem mencionar o estranhamento que o inglês australiano causa em muitos aprendizes não afeitos a ele. Por isso, é interessante os produtores de livros didáticos incluírem sotaques variados nas atividades de compreensão oral para que os alunos não se acostumem apenas a um sotaque.

O terceiro fator é o chamado *connected speech* e que traduzirei aqui como *fala encadeada*, fenômeno que ocorre nas falas espontaneamente produzidas em velocidade normal. Muitas vezes, o professor de turmas de iniciantes tende a falar com uma velocidade mais lenta do que o normal para facilitar o entendimento por parte de seus alunos, aproximando-se daquilo que, em inglês, é chamado de *motherese* ou *baby talk*, ou seja, a maneira como uma mãe fala com seu bebê.

Na fala encadeada, ocorrem junções de palavras, as quais provocam efeitos que obscurecem os limites sonoros das palavras justapostas. Um desses efeitos é a **ASSIMILAÇÃO**, em que um som influencia um som vizinho provocando alterações sonoras, sendo uma delas a palatalização, como ocorre com som final de [dɪd] no sintagma *ma did you*, geralmente pronunciado como [dɪʒju] e não como [dɪd ju]. Outra alteração sonora é o ensurdecimento (de sons sonoros). Por exemplo, o som consonantal sonoro /v/ é pronunciado /f/ após o som surdo /t/ no sintagma *have to go*: [hæftəgəʊ]. Outro efeito importante da fala encadeada é a **ELISÃO**, ou seja, o total apagamento do som de uma consoante ou de uma vogal, que estaria presente se pronunciássemos as palavras isoladamente. É o que vemos nestes exemplos: a frase *Next, please* é pronunciada [nekspli:z], com o

apagamento de /t/, e o sintagma *you and me* é pronunciado [ju:nmi:], com o apagamento de /d/.

Fica claro que a fala encadeada torna difícil, para os aprendizes nos níveis iniciais, a compreensão de textos falados. A esse respeito, Michael Rost e J. J. Wilson (2013: 11) lembram:

Os aprendizes de uma segunda língua tipicamente podem conhecer uma palavra isolada, mas podem não reconhecê-la em uma fala conectada. Por exemplo, um aprendiz pode claramente conhecer itens lexicais como *vegetable* ou *comfortable* ou *first of all*, mas, na fala encadeada, pode ouvir ‘*vech tipple*’, ‘*come to Paul*’ ou ‘*festival*’.

Por isso, o professor precisa ajudar seus alunos a se tornarem conscientes dos efeitos que a fala encadeada provoca na pronúncia das palavras. Essa conscientização é essencial para o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Outra micro-habilidade de compreensão oral que precisa ser praticada é a **BUSCA POR IDEIAS GERAIS**. Os aprendizes precisam ser capazes de ouvir um texto e, mesmo sem entender seus detalhes, entender do que ele trata. Muitas atividades de compreensão oral podem ser facilmente adaptadas para a prática dessa micro-habilidade: basta que o professor faça perguntas aos alunos sobre elementos genéricos do texto. Eis alguns exemplos de perguntas comumente relacionadas a ideias gerais de um diálogo:

- *Who are the speakers?*
- *Where are they?*
- *What are they talking about?*

Para responder a perguntas sobre pontos genéricos assim, os aprendizes precisam mobilizar conhecimentos linguísticos, obviamente, a fim de reconhecerem as palavras, e conhecimentos enciclopédicos. Afinal, os conhecimentos que eles já trazem de suas experiências de mundo ajudam no processo de interpretação de textos em língua inglesa. Por exemplo, os sons de talheres e pratos ajudam a situar a conversa em um restaurante ou na casa de um dos personagens do diálogo no horário de uma refeição. Outro exemplo: ao assistirem a um vídeo, os alunos podem utilizar as expressões faciais e gestos dos

personagens no processo de construção de sentidos, pois já conhecem um repertório de linguagem não verbal que expressa sentimentos e que os ajuda a construir sentidos. Em outras palavras, os esquemas mentais que os alunos possuem são muito úteis para a compreensão de textos falados já que de tais esquemas depende o processo de decodificação descendente.

O uso de esquemas mentais na compreensão oral é a base de outra micro-habilidade: a **REALIZAÇÃO DE INFERÊNCIAS**, que podemos chamar também de **INFERENCIAÇÃO**. Ela permite ao ouvinte fazer deduções a partir do que não está dito no texto, do que está nas entrelinhas, do contexto de produção textual, dos indivíduos envolvidos no texto e dos elementos não linguísticos, como tons da voz, gestos e expressões faciais desses indivíduos. Em outras palavras, a partir dos seus conhecimentos prévios e de pistas textuais e contextuais — linguísticas e não linguísticas —, o ouvinte chega a conclusões sobre o texto que ouve por conta dessa micro-habilidade.

Há teóricos, como Krashen, que consideram a inferenciação uma micro-habilidade inata. Não sei se ela é inata, mas acredito piamente que todos inferimos, independentemente do nosso grau de escolaridade. A inferenciação faz parte da competência comunicativa de todos os usuários da língua pelo fato de nós, desde nossa infância, não apenas ouvirmos pessoas fazendo inferências, mas também fazermos inferências. Vemos nuvens no céu e inferimos que vai chover. Quando pessoas diferentes ficam nos olhando, inferimos que há algo errado ou esquisito com nossa roupa. Se tentamos conversar com uma pessoa e ela insiste em nos responder monossilabicamente, inferimos que ela não está a fim de conversar. Há alguns dias, fui a um *shopping center* e passei apressadamente pelo corredor que conecta o estacionamento às lojas. Passei por duas mulheres que conversavam e ouvi o seguinte trecho:

A — Eu tenho dez *chips*.

B — Pra que você quer dez *chips* se só tem quatro operadoras?

Como passei rapidamente, não ouvi o resto da conversa. Confesso que fiquei curioso e quase desacelerei para ouvir a resposta de A, pois, para mim, possuir dez *chips* parece completamente sem lógica. Decidi seguir meu caminho — fiquei sem saber a razão da criatura, mas

“fiquei com esse caso para contar aqui. O que interessa nessa história é o fato de eu ter inferido que elas estavam falando de telefonia celular por causa da palavra *chips* e da frase *quatro operadoras*. Isso parece óbvio, não é? Contudo, uma pessoa idosa, avessa às novas tecnologias de informação e que detesta celulares, não faria a inferência que fiz (e que você certamente faria). Isso serve de alerta para o professor: poder haver alunos que não possuem determinados esquemas mentais que lhes permitam fazer inferências claramente óbvias para o professor, conforme abordei no capítulo anterior.

Brown (2006: 5) dá um exemplo simples e claro de como a inferência é necessária para a produção de sentidos a partir do breve diálogo a seguir:

WOMAN: We're going out to dinner after class. Do you want to

come, too?

MAN: Maybe. Where are you going?

WOMAN: Pizza King.

MAN: Pizza? I love pizza!

Final de contas, o homem vai ou não vai jantar com a mulher com quem conversa e as outras pessoas? Um ouvinte com a micro-habilidade de inferência desenvolvida e com um mínimo de capacidade de reconhecimento de palavras responderá que ele vai. E a resposta está contida nas entrelinhas do enunciado “I love pizza!”.

Em suma, parece realmente que os usuários de uma língua já possuem a micro-habilidade de inferência internalizada, bastando-lhe transferi-la para o uso de uma segunda língua. Entretanto, como não há evidências de que isso seja verdadeiro, vale a pena o professor ficar atento às atividades de compreensão oral que envolvem o uso da inferência para ajudar seus alunos a tomarem consciência da sua importância e, assim, ajudá-los a ter a confiança de realizar inferências. Aliás, reforçar a confiança é muito importante no caso dos aprendizes iniciantes, que costumam se apegar mais ao processo de decodificação ascendente.

As quatro micro-habilidades de compreensão oral são as mais omumente praticadas nos cursos de inglês exatamente por serem s mais básicas e essenciais para a macro-habilidade de compreensão



oral. É um elemento essencial para a realização das atividades de compreensão oral são os recursos à disposição do professor. É disso que a próxima seção trata.

3.3 Recursos tecnológicos e o ensino da compreensão oral

Até o advento do ensino comunicativo de línguas estrangeiras, o desenvolvimento da compreensão oral dos aprendizes não era alvo de sistematização. Até aquele momento, no entendimento de muitos teóricos, os aprendizes desenvolveriam essa habilidade se fossem expostos à língua falada — era aquilo que David Mendelsohn, segundo Osada (2004), rotulou cinicamente de “abordagem da osmose”. Scarcella e Oxford (1992) também utilizam o termo *osmose* para criticar Krashen e outros teóricos que acreditam que o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral se dá a partir da mera exposição do aprendiz à língua falada.

Preparar atividades especificamente voltadas para o desenvolvimento da compreensão oral e preparar os aprendizes para realizá-las eram coisas impensáveis há algumas décadas. Osada (2004) comenta que a compreensão oral foi negligenciada durante um longo tempo pelo fato de muitos teóricos considerarem-na uma habilidade passiva, o que explica a ideia segundo a qual ela seria adquirida pela mera exposição dos aprendizes à língua falada.

Hoje, graças às pesquisas de teóricos vinculados ao ensino comunicativo de línguas, sabemos que a compreensão oral não é uma habilidade passiva, que é a mais difícil para um aprendiz de línguas estrangeiras e que, exatamente por isso, precisa ser trabalhada em sala de aula. Por conta dessa tomada de consciência e do melhor entendimento do papel da compreensão oral no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, os livros didáticos passaram a contemplar atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão oral, que dependem de recursos tecnológicos para a reprodução de textos falados.

Entretanto, essa relação estreita entre compreensão oral e recursos tecnológicos precisa ser analisada com cuidado para evitar equívocos, como os cometidos pelas pessoas que adotam a abordagem da osmose. Afinal, o ato de reproduzir textos falados não significa que a compreensão oral seja alvo de prática. Lembremo-me de

quando estudei num instituto de idiomas que adotava o que eles chamavam de método audiovisual: os professores usavam gravadores de rolo e projetores de filmes para reproduzir textos falados e não havia sequer uma atividade de compreensão oral até os níveis mais avançados. Nestes, a única atividade que realizávamos era o preenchimento de lacunas para a prática do reconhecimento de palavras e frases. Os gravadores de rolo foram substituídos por minicassetes e os projetores de filmes, por vhs. Provavelmente, na década de 2000, passaram a usar cds e dvds, e agora devem usar recursos mais modernos. Mas acredito que a metodologia não se modificou, pois é um instituto de idiomas que ganha muito dinheiro até hoje (e em time que está ganhando não se mexe, não é?).

O uso de recursos tecnológicos para as atividades de compreensão oral é um fator motivador para os aprendizes. Esses recursos retiram momentaneamente a voz do professor de foco, dando aos alunos a oportunidade de ouvirem vozes diferentes e apresentando-lhes desafios, especialmente quando as falas ocorrem em velocidades acima da velocidade pedagógica que o professor está acostumado a imprimir em sala de aula.

Por isso o professor deve evitar a ideia de ser ele a fonte exclusiva de voz nas atividades voltadas para a compreensão oral. Além de ser mais trabalhoso para ele, isso retira dos seus alunos a oportunidade mencionada no parágrafo anterior. Curiosamente, Rost e Wilson publicaram um livro em 2013 pela Pearson intitulado *Active Listening*, o qual propõe dezenas de atividades de compreensão oral nas quais o professor é quem deve ler em voz alta os diálogos e os outros gêneros textuais orais (além de ser aquele que terá um trabalho enorme para preparar os materiais das atividades).

Ao apresentarem os procedimentos das atividades, Rost e Wilson frequentemente fornecem instruções muito vagas para o professor. A título de exemplo, comentarei uma atividade que eles chamam de *Pinch and ouch*, em que o professor deve levar diálogos curtos e ambíguos para os alunos realizarem determinada tarefa. Os autores explicitam os procedimentos, desde a fase de pré-compreensão oral até a fase de pós-compreensão oral. Eles pedem que o professor explique aos alunos que ele lhes pedirá para imaginar uma situação para cada um dos diálogos com base nestas perguntas: *Where are the speakers?*

Who are they? What is their relationship? How do they feel in this conversation? Quanto à fase de compreensão oral, eles fornecem o seguinte procedimento:

(listening) Read the first dialogue with your choice of inflection and intonation, taking both parts. (Or you may pre-record the dialogues with two actors.) Ask the students to think of situations. Encourage as many guesses as possible. There is, of course, no single correct answer (Rost; Wilson, 2013: 33).

É o próprio professor que deve ler, em voz alta, os diálogos. Ou seja, ele deve representar o papel de dois personagens diferentes, com a inflexão e a entonação que quiser. A não ser que ele grave os diálogos com antecedência com dois atores! Ora, ler sozinho e em voz alta cada um dos diálogos não é nada motivador para os alunos, além de não ser nada próximo do que é um diálogo autêntico; e conseguir dois atores para gravarem os diálogos é uma tarefa bastante surreal.

Rost e Wilson apresentam algumas atividades em que há o uso de vídeos e gravações disponíveis na internet. Por exemplo, eles propõem a atividade *Word grab*, voltada para a prática do reconhecimento de palavras, e orientam o professor, da seguinte forma, acerca dos materiais:

Materials

Any listening passage of at least a minute's length. Stories are a good genre for this activity.

<http://storyteller.net/stories/audio> contains audio recordings of fictional stories, fairy tales and myths, told quite slowly and appropriately for language learners.

Newspapers and magazines such as Reader's Digest often contain human interest stories that are short enough to read to the class (Rost; Wilson, 2013: 109).

Você deve ter percebido que o professor terá de ter tempo, muito tempo disponível, para selecionar os trechos. Além disso, os autores deixam aberta a possibilidade da leitura em voz alta, o que, já sabemos, é bastante chato para os alunos e uma ação nada próxima de diálogos reais.

As propostas de atividades feitas por Rost e Wilson no livro *Active Listening* são inadequadas para o contexto brasileiro por, pelo menos,

rês razões. A primeira é a carga de trabalho extraclasse imposta ao professor, que deverá procurar os materiais e prepará-los para as aulas sem ser remunerado por isso!). A segunda é o fato de tais atividades retirarem o fator motivador que os recursos tecnológicos trazem para os alunos. E a terceira razão é o fato de não oferecerem aos alunos vozes diferentes, deixando a cargo do professor a leitura em voz alta de todas as falas de um diálogo.

Um ponto que ainda preciso comentar é o fato de Rost e Wilson proporem o uso de vídeos e áudios disponíveis na internet. Eles e demonstram, com isso, antenados e *pari passu* com o papel que as novas tecnologias da informação podem desempenhar no ensino e no aprendizado de línguas estrangeiras. Há, inclusive, uma tendência de editoras pararem de produzir cds de áudio para os livros didáticos: elas manteriam um *hot site* com os áudios ali disponíveis a alunos e professores. Contudo, o uso de recursos da internet para a realização de atividades de compreensão oral na sala de aula tem prós e contras. vejamos:

PRÓS	CONTRAS
O professor tem muitas possibilidades de encontrar vídeos e áudios na internet.	O professor precisa de muito tempo extraclasse para garimpar os materiais adequados e não será remunerado pelo tempo gasto nessa tarefa.
O uso de materiais que se encontram em um <i>hot site</i> torna desnecessária a compra de cds de áudio, que geralmente são caros.	O acesso ao <i>hot site</i> das editoras depende da boa conexão da internet na escola. Se a conexão cair ou estiver lenta na hora da aula, não dá para realizar as atividades.

O professor precisa levar em consideração os prós e contras do uso de recursos tecnológicos no ensino da habilidade de compreensão oral, que, como vimos, não é uma habilidade passiva, e sim receptiva. O próximo capítulo tratará da outra habilidade receptiva: a leitura.

O ensino da leitura

A leitura é um processo cognitivo de construção de sentidos a partir de um texto escrito, que pode conter imagens. Esta é uma definição tranquila, passível de ser aceita sem contestação. Gostaria de enfatizar duas frases nessa definição: *construção de sentidos* e *processo cognitivo*. A ênfase se deve ao fato de a leitura não se reduzir à mera decodificação de símbolos impressos no papel, na tela, na camiseta ou em outros suportes: os sentidos são produzidos a partir da interação entre o que está no texto e os conhecimentos que o leitor traz para o ato de leitura.

Esses dois fatores, os símbolos linguísticos impressos e os conhecimentos do leitor, suscitam algumas dificuldades no ensino da leitura, *grosso modo*, categorizáveis em dois grupos. Um grupo é o das dificuldades textual-linguísticas, relacionadas ao nível de conhecimentos que os alunos possuem (ou não) da língua inglesa e dos gêneros textuais. O outro grupo é o das dificuldades de leitura, relacionadas às habilidades que eles possuem (ou não) como leitores em língua portuguesa, habilidades passíveis de serem transferidas para a leitura em língua inglesa. Entretanto, há um tipo diferente de dificuldade à qual o professor precisa ficar atento e que não se encaixa em nenhum desses dois grupos: a resistência que os alunos podem

dificuldade 3